

Clausen, Bernd

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits: Der Fall Raimund Heuler

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 37-55. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Clausen, Bernd: Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits: Der Fall Raimund Heuler - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 37-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156246 - DOI: 10.25656/01:15624

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156246>

<https://doi.org/10.25656/01:15624>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND
CULTURAL STUDIES

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

Music Education and Cultural Studies



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäkel, Berlin
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Alexander J. Cvetko & Christian Rolle

Vorwort 9

Editors' note

Barbara Hornberger

Musik – Kultur – Pädagogik

Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven 19

Music – culture – education

Questions and perspectives of cultural science

Bernd Clausen

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien

historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:

Der Fall Raimund Heuler 37

Regionality and territoriality as categories of cultural studies

in historical research in music education: The latonisation dispute and

Raimund Heuler

Heinz Geuen & Christine Stöger

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht

aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment 57

“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies

perspective: A thought experiment

Marc Godau & Matthias Krebs

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung

„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ 73

Further education as community of practice? Insights into the

research-based development of the “certificate course tAPP –

music with apps in cultural education”

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i>	
Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
 <i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i>	
Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung	
Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen	
Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of</i>	
<i>a seminar method and short report on the accompanying research</i>	
<i>at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i>	
FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen	
von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
 <i>Jürgen Vogt</i>	
Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Bernd Clausen

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits: Der Fall Raimund Heuler

Regionality and territoriality as categories of cultural studies in historical research in music education: The latonisation dispute and Raimund Heuler

As in many metaphors used in the discourses of education, space as well as motion are the bases for a certain image of education in which the teacher turns out to be either a guide or a gardener leading young people over the hills and through the dales. Thus, it appears that education seems to happen within various spaces; furthermore, according to Jank & Meyer (2003), learning environments and situations can (and should) be staged. That said, the spatial turn, as one of the prominent paradigms in cultural studies, might even open up an altered perspective on the history of German music education. Based on recent research in educational and cultural studies, this article attempts to analyze a phenomenon that arose in the first half of the twentieth century, the so-called Tonwortstreit (Latonisation dispute). The starting point of my endeavor here is to see what happens with the historical sources when first the author, the Franconian music teacher and author of various methodological publications, Raimund Heuler (1872–1932), and his oeuvre are viewed not only in their temporality but also in spatiality. Second, it will be shown how his musical educational writings on singing-schools (1912) are represented as a spatial construction by looking at the ways he constructed his institution in Würzburg based on his own musical beliefs as a secluded space which he defended against other methodological approaches.

Erziehung als Bewegung im Raum

Untersuchungen zur Metaphorologie pädagogischer Erfahrungen zeigen nicht nur deren anhaltende Wirkmächtigkeit, sondern auch deren zum Teil historisch konstanten Konzepte (vgl. Guski, 2007). Als Denkmuster einer Erziehungswelt oder als kulturelle Embleme, die nicht selten Züge einer pädagogischen Provinz tragen, konstruieren sie seit Jahrhunderten pädagogische Wirklichkeit. Der

Schweizer Erziehungswissenschaftler Walter Herzog dokumentiert und systematisiert in seiner Arbeit (2006) zahlreiche Beispiele dieser Metaphorik im pädagogischen und didaktischen Schrifttum. Schon die Wörter Bildung und Erziehung seien, so beginnt der Autor, rein sprachlich betrachtet, metaphorischen Ursprungs, weil sie Erziehung als eine Bewegung im Raum darstellen. Diese lässt sich, so Herzog, auch an anderen Beispielen verdeutlichen:

„Pädagogische Begriffe wie Erziehungsziel, Lernschritt, Lehrgang, Unterrichtsplanung, Methode oder Curriculum speisen ihre Plausibilität aus der Metaphorisierung der Erziehung als überblickbare Bewegung im Raum.“ (Herzog, 2006, S. 25)

Mit dieser „Verräumlichung des pädagogischen Geschehens“, die es erlaubt, „die Zeit als potentielle Störgröße aus der Erziehung auszugrenzen“ (Herzog, 2006, S. 25; Hervorhebung im Original) gehen die im kulturellen Gedächtnis präsenten Gärtner- und Wächterbilder (vgl. Herzog, 2006, S. 31; vgl. Thompson & Campbell, 2003) einher, die der Lehrperson zugleich spezifische Funktionen zuweisen. Metaphern des Erziehungsprozesses wie das *Herausziehen* aus dem „Rohen der Natur“ und „das Emporheben (zum Geistigen der Kultur)“ (Herzog, 2006, S. 24) illustrieren dies nicht nur, sondern stellen den Lehrer zugleich als Lenker oder Führenden dar. So sinniert bereits John Locke in §70 seines Essays „Some Thoughts Concerning Education“ (erste Ausgabe: 1639) darüber, wie mit dem Umstand zu verfahren sei, den Sohn entweder zu Hause zu erziehen, ihn also fern von Gesellschaft und Gemeinschaft anderer, gleichaltriger Jungen zu halten oder ihn in Kontakt mit diesen zu bringen. Denn die Entscheidung über die Art und Weise des Umgangs mit Anderen, der sich auch und vor allem über die Gespräche und damit über die Sprache vollziehe, nehme insgesamt Einfluss auf seine charakterliche Entwicklung. Für die Rolle des Erziehers stellt Locke fest:

„A young man before he leaves the shelter of his father's house, and the guard of a tutor, should be fortify'd with resolution, and made acquainted with men, to secure his virtues, lest he should be led into some ruinous course, or fatal precipice, before he is sufficiently acquainted with the dangers of conversation, and has steadiness enough not to yield to every temptation.“ (Locke, 1824, S. 55; Hervorhebung Bernd Clausen)

Wie der Erzieher im *Émile* (1762) von Jean J. Rousseau seinem Zögling immer gedanklich einen Schritt voraus ist, sein Wohlergehen und seine Fortschritte im Auge hat, so formuliert auch noch der Schweizer Pädagoge Hans Aebli, der Lehrer habe bei der Erarbeitung einer neuen „Operation im gemeinsamen Klassenunterricht“ „das Suchen der Schüler“ zu lenken; „er wacht darüber, daß der Überblick über das Ganze nicht verloren geht“ (Aebli, 1977, S. 98).

Herzog unterscheidet bei dieser „Idee der Führung“ (Herzog, 2006, S. 35) als Teil der Bewegungsmetaphorik pädagogischer Literatur verschiedene Arten:

„Führung im Sinne von

- Lenkung (Steuermann),
- Begleitung (Berg- oder Fremdenführer),
- Hinausführung aus einem unerwünschten Zustand,
- Hinführung zu einem Ziel,
- Einführung (Initiation in eine Lebensform).“ (Herzog, 2006, S. 35)

Spätestens jetzt rücken auch Beispiele aus der musikpädagogischen Literatur ins Gedächtnis. So zeigt etwa Jürgen Oberschmidt am Beispiel eines Beitrages von Gies, Jank und Nimczik (2001), dass die Wachstums- oder Baummetaphorik wirksam ist, wenn etwa der kulturerschließende Musikunterricht als Baumkrone dargestellt wird, die sich nur dann üppig ausbildet, wenn gutes Wurzelwerk vorhanden ist:

„Es geht hier nicht um Artefakte, sondern um musikalische Basiskompetenzen, einfache Strukturen ohne Kunstanspruch, die den Lebenssaft für einen Kulturerschließenden Musikunterricht bilden. Dieses Konzept versteht sich als eine Antwort auf einen theoretisierenden, ‚entwurzelten‘ Musikunterricht, der seine Bindung an das praktische Musizieren verloren glaubt.“ (Oberschmidt, 2014, S. 218)

Obgleich das Phänomen selbst beobachtet wird (vgl. Puffer, 2013), sind Untersuchungen zur Metaphorologie unter einem musikpädagogischen Blickwinkel relativ selten. Ist aber mit dieser Perspektive auf Raum und Bewegung einmal sensibilisiert worden, fallen weitere Beispiele ins Auge: So ist in der Subjektiven Didaktik nach Kösel (1993) von *Lernlandschaften* oder der *didaktischen Landschaft* die Rede, andernorts findet das Schlagwort von der Schule als *Lebensraum* Verwendung.¹ Auch die Strukturdimensionen des didaktischen Sechsecks von Hilbert Meyer (2004), insbesondere die zuletzt ergänzte sechste, die *Raumstruktur*, greift auf den Raum als Ort des pädagogischen Tuns zu. Erweitert wird diese Metapher von Erziehung als Bewegung im Raum bei Jank und Meyer durch die *Inszenierung* als „Umsetzung eines Handlungsplanes in eine Handlung bzw. eine Abfolge von Handlungen“ (Jank & Meyer, 2003, S. 111), durch *Inszenierungsmuster* als „eingeschliffene Bilder zur Gestaltung und Deutung von Lehr-Lern-Situationen“ (Jank & Meyer, 2003, S. 114) bzw. durch *Inszenierungstechniken* für den Unterricht.

Herzog gelangt anhand zahlreicher Befunde zu folgender Feststellung: „Da Metaphern nicht nur erkenntnisererschließenden, sondern auch erkenntnisverschließenden Charakter haben, gilt es zu klären, wie räumliche Metaphern pädagogischer Literatur

1 Siehe dazu die Kritik von Bernhard und Gruschka (2002).

gogische Erfahrungen zur Darstellung bringen“ (Herzog, 2006, S. 90; Hervorhebung im Original). Das Resultat seiner Analyse fällt gewissermaßen kritisch aus. Die Vorstellungen, der Erzieher habe – wie bei Locke – Sorge dafür zu tragen, dass der junge Mann nicht auf einen verderblichen Weg (*ruinous course*) geführt wird, oder Schülerinnen und Schüler seien über Berge oder durch Täler zu begleiten oder in *Lern- und Erfahrungsräume* zu versetzen, führe dazu, dass das Subjekt entweder „in der Rolle des Erziehers“ erscheine, „der den Edukanten, souverän durch die pädagogische Landschaft führt, in seiner weltenthobenen Pose aber unzugänglich ist. Oder es erscheint in Gestalt des Edukanten, der unter den Händen des Erziehers zum manipulierten Objekt verkommt und seinen Charakter als Subjekt verliert“ (Herzog, 2006, S. 100). Der „pädagogische Gegenstand“, so Herzog, zerfalle „in eine transzendente, empirisch nicht einholbare Subjektivität und eine immanente, voll und ganz beherrschbare Objektivität“ (Herzog, 2006, S. 100).

Herzogs Bewertung macht nachdenklich, noch nachdenklicher allerdings sein Fazit zu diesem Abschnitt über *Erziehung im Raum*: Die Oszillation zwischen „absoluter Freiheit und totaler Unterwerfung“ habe die Erziehungswissenschaft zu einer Preisgabe der „Einheit der pädagogischen Erfahrung“ (Herzog, 2006, S. 100) geführt. Ergebnis seien zwei Partialtheorien, „nämlich [...] eine Theorie der *Erziehung* (verstanden als transitive Einwirkung) und eine Theorie der *Bildung* (verstanden als intransitive Selbstformung)“ (Herzog, 2006, S. 100; Hervorhebung im Original). Die von Herzog über die Sprache eröffnete Problematik und ihre Ableitung auf eine Systematik von erziehungswissenschaftlichen Theorien wären über eine Diskurs- oder Kontextanalyse mit Blick auf ihre Brauchbarkeit für den musikpädagogischen Fachdiskurs sicherlich lohnend zu ergründen. Grundsätzlich ist vermutlich ohnehin unstrittig, dass die Musikpädagogik seit Jahrhunderten in ganz gleicher Weise mit Metaphern hantiert.

Doch die Beobachtung von Herzog, die „Kenntnis von Weg und Ziel der pädagogischen Bewegung“ erlaube, „Bildungsprozesse zu *planen*“ (Herzog, 2006, S. 26; Hervorhebung im Original), die damit zugleich „das Bild von der Erziehung als einer überschaubaren Bewegung im Raum“ (Herzog, 2006, S. 27) bestätigt, ist für die musikpädagogische Forschung noch in anderer als kritischer Selbstschau in Fortsetzung von Abel-Struths begriffsgeschichtlichen Ausführungen zum Wort *Musikerziehung* (2005, S. 94–100) impulshaft: Die in dieser Weise vermuteten und sprachlich konstruierten Bildungsräume können zur Rekonstruktion von Geschichte dienlich sein. Ziel der folgenden Ausführungen ist es daher, aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive, die den Raum in seinen Erscheinungsformen und Wechselbeziehungen zum Ausgangspunkt der Untersuchung und Beschreibung nimmt, einen Analyseversuch zu einem Phänomen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu unternehmen, dem sogenannten *Tonwort- oder Methodenstreit*.

Raum als Beschreibungskategorie historisch-musikpädagogischer Forschung

Raum aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Der *spatial turn* in den Kulturwissenschaften (vgl. Döring & Thielmann, 2008; Dünne & Günzel, 2006; Günzel, 2009) nimmt seit Ende der 1980er-Jahre den Raum in mindestens dreierlei Hinsicht in den Blick.

- Räume bilden „kognitive Karten oder *mental maps* ab, d.h. sie sind Ausdruck von Vorstellungen, Identitäten und Grenzen, die ständig neu ‚erfunden‘ werden“ (Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 13; vgl. Downs & Stea, 1982).
- Räume sind „Produkte von Austausch-, Kommunikations- und Transferprozessen“ (Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 13). In ihren einzelnen, kausal aufeinander bezogenen Einzelementen stellt die Unterrichtsmethode (oder das System) also ebenso einen Raum oder eine kognitive Karte (musik-)pädagogischen Tuns da. Ihre Verbreitung und Verteidigung bringt zugleich Räume hervor. Das zeigen die zahllosen Publikationen im Umfeld der Schulgesangreform, zum Teil in eigens dafür ausgerichteten Periodika, aber auch die Tonwortkonferenz von 1927.
- Für geografisch gesehene regionale Räume führt diese Sichtweise beispielsweise zu dem Befund, die „historische Bildungsforschung zum 19. Jahrhundert [sei] lange Zeit auf Preußen fixiert“ (Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 11). *Cum grano salis* wäre diesem auch für die historisch-musikpädagogische Forschung zuzustimmen, obwohl deutschsprachige historische Regional- oder Territorialstudien in der Musikpädagogik allerdings recht selten sind (vgl. Clausen, 2013).

In der Geschichtswissenschaft „tritt der Raum in seiner Veränderbarkeit dann ins Blickfeld, wenn er als kulturelles, soziales, technisches oder mediales Konstrukt definiert und an die jeweiligen historischen Voraussetzungen seiner Produktion, Beherrschbarkeit und Wahrnehmung zurückgebunden wird“ (Sandl, 2009, S. 161f.). Dies kann in unterschiedlichen Bereichen geschehen. Raum aus dieser Perspektive kann einerseits als politische Geografie entworfen werden, in der sich z. B. Grenzgebung und -verschiebung bzw. Wandel beschreiben lassen. Andererseits kann die Einrichtung von Räumen ins Blickfeld geraten. „Damit sind Konzeptionen gemeint, die das Zustandekommen eines historischen Raums durch praktische, theoretische oder symbolische Belebung beschreiben“ (Sandl, 2009, S. 165). Hier spielt der soziale Raum in den Facetten von Georg Simmel (als Ordnung von Gesellschaft), von Hannah Arendt (als politisch aufgeladene Spannung zwischen dem Privaten und Öffentlichen), aber auch von Pierre Bourdieu

(„als relationales Feld habituellem Praxis“; Sandl, 2009, S. 166) hinein. Ein dritter Bereich speist sich in seinem poststrukturalistischen Bezugsrahmen vor allem aus den Schriften Michel Foucaults.

Martin Nugel macht für den Raumdiskurs in der Erziehungswissenschaft indes auf Unterschiede zwischen diesen Sichtweisen aufmerksam: Der *kulturwissenschaftliche* Blickwinkel verweise „auf die Bedeutung von Handlungen zur individuellen Aneignung und Gestaltung räumlicher Realitäten.“ Damit treten „die Akteure, ihre Sinnkonstruktionen und Handlungsmotive“ (Nugel, 2016, S. 10) in den Fokus. Beim *sozialwissenschaftlichen* Blickwinkel wird – u. a. im Rückbezug auf Pierre Bourdieu – „Raum als Strukturkategorie des Bildungssystems relevant, womit auf der Ebene von ‚Sozialtopologie[n]‘ [...] die Beobachtung von Ungleichheiten und Disparitäten in den Blick kommen“ (Nugel, 2016, S. 10). Für musikbezogene Lehr-/Lernzusammenhänge und ausgehend von einem Verständnis von Musik als kultureller Praxis soll der erstgenannte Zugang als theoretischer Bezugsrahmen für die folgende Analyse dienen.

Zentrum und Peripherie

Überträgt man die Kritik von Fuchs und Kesper-Biermann (2011, S. 11) auf den Beginn des 20. Jahrhunderts und legt trotz nach wie vor fehlender musikpädagogischer Regionalstudien die These zugrunde, dass die wesentlichen fachlichen Impulse des musikpädagogischen Diskurses aus Berlin kamen, ließe sich anhand des Dualismus von *Zentrum* (Preußen, Berlin) und *Peripherie* (süddeutscher Raum) zunächst ein Kontext konstruieren, in dem dann die nachfolgende Untersuchung zu Raimund Heuler einzubetten wäre. Dieser Versuch wird im Folgenden unternommen.

Nach seiner ersten ätzenden Kritik an der Ausbildung in den deutschen Konservatorien (Riemann, 1895) meldete sich Hugo Riemann 1900 erneut mit diesem Thema zu Wort, dieses Mal unter der Überschrift „Musikunterricht sonst und jetzt“. Abgesehen von der nach wie vor heftigen Institutionen- und Bildungskritik in einem „Zeitalter der musikalischen Massenproduktion“ (Riemann, 1900, S. 1) spart er auch hier nicht an Analysen und Empfehlungen, was Ursachen und Lösungen des – nach seiner Einschätzung – allgemeinen Niedergangs der musikalischen Bildung betrifft:² „Wenn anstatt des mechanischen Unisono-Absingens leicht im Gedächtnis haftender Melodien langsam und bedächtig und mit Einzelbehandlung der Schüler das Gehör systematisch entwickelt würde“, dann „könnte ein wahrhaft solider Untergrund für die musikalische Bildung gelegt werden“, so Riemann. „Dazu bedürfe es weiter nichts als vernünftig geordneter Treffübungen“ (Riemann, 1900, S. 14f.). Die Konservatorien haben dafür „Treffstunden für die Kinder, und Diktatstunden für die im Alter der Mutation Befindlichen“ (Riemann, 1900, S. 15) einzurichten. Hermann Kretzschmar stellt angesichts der „Ver-

2 Zur Institutionengeschichte und -kritik siehe Clausen (2017).

rohung und Entkirchlichung der untern Stände“, die „im Zusammenhang mit der Verminderung ihrer Musikliebe“ steht, fest, der „Gesangunterricht in den Volksschulen [sei] danach nicht bloß eine musikalische Zeitfrage, sondern er ist eine allgemeine Kulturfrage“ (1903, S. 31). „Weg mit der Dispensation“ (Kretzschmar, 1903, S. 35) von den Singstunden, und eine systematische und fundierte Lehrerbildung werden auch von ihm gefordert, denn nur „die Mängel des Gesangunterrichts sind dafür verantwortlich, daß das Gymnasium heute für die Musik so gut wie verloren ist“ (Kretzschmar, 1903, S. 37).

Es ist Martin Pfeffers (1992) Verdienst, diese dichten thematischen Linien des Bildungsdiskurses und seiner Protagonistinnen und -protagonisten herauspräpariert und beschrieben zu haben.³ So entsteht nicht nur ein spezifisches Bild der Reformbestrebungen Kretzschmars, sondern auch die grundsätzlichen diskursiven Umgebungen werden von Pfeffer in den Fokus genommen, wenn er z. B. Folgendes feststellt:

„Bislang wenig beachtet wurde, daß alle inhaltlichen Reformen, die während der Weimarer Republik reformpädagogisch und jugendbewegt akzentuiert und demgemäß modifiziert realisiert wurden, von führenden Musikpädagogen des relevanten Zeitraums im Wechselbezug mit Kretzschmar als zusätzlichem Motor und profilierender Gestalt vorgezeichnet waren.“ (Pfeffer, 1992, S. 357)

(Musik-)Kulturkritische Auffassungen, der als defizitär empfundene Singeunterricht an den allgemeinen bildenden Schulen und vieles mehr kennzeichnen jenes in zahlreichen historischen Überblicksdarstellungen beschriebene Bild der Wende zum 20. Jahrhundert, für das z. B. Andreas Becker (2007) – neben zahlreichen lokalen Motiven – auch die Gründung der Augsburger Singschule unter Albert Greiner im Jahre 1905 als Anlass heranzieht. Selbstredend fällt in der Arbeit von Pfeffer (1992) der Blick fast ausschließlich auf Preußen. Die Schulgesangreform scheint von Berlin auszugehen; die Akteure sind vor allem Hermann Kretzschmar und Georg Rolle. Erst die Arbeit von Bernhard Hofmann (1995) ergänzt diesen Fokus durch eine Darstellung der Vorgänge in Bayern. Gleichwohl scheint das Denken in Zentrum und Peripherie auch bei Pfeffer – freilich unbewusst – eine Rolle zu spielen, wenn er mit Bezug auf Raimund Heuler schreibt: „Eine Sonderform der Volksmusikschule, welche besonders im süddeutschen Raum erstrebt wird, ist die sog. Zentralsingschule“ (Pfeffer, 1992, S. 168). Seine Formulierung impliziert, die Zentralsingschule sei eine Abweichung von einer dominanten Form, nämlich der Volksmusikschule, die 1908 erstmals von Olga Stieglitz auf dem 4. Musikpädagogischen Kongress im Umfeld der musikbezogenen Bildungsdiskussion vor einem breiten Publikum ins Spiel gebracht wurde (vgl.

3 Zu der Rolle des Musikpädagogischen Verbandes und jener von Georg Rolle siehe Kruse (2001).

Pfeffer, 1992, S. 167).⁴ Leo Kestenberg bedient sich dann in seiner Denkschrift von 1921 der gleichen Diktion und sieht die Singschule als eine Form derselben, in der „die stimmbegabten, singfreudigen Schüler aufgenommen [werden], die ihre Schulkenntnisse erweitern wollen“ (Kestenberg, 1921, S. 68f.). Hier findet sich sowohl ein Merkmal der Zentralsingschule als auch der Anlass ihrer Gründung. Einerseits ist sie eine Ergänzung zum schulischen Singeunterricht und soll andererseits die Defizite, d. h. dem von vielen Zeitgenossen beschriebenen Niedergang der Musik, entgegenwirken.

Tonwortstreit unter raumwissenschaftlicher Perspektive

In einem früheren Beitrag (Clausen, 2013) wurde die Schrift „Ende der Eitzschen Tonwortmethode und anderes vom Tonwort“ (1929) des Würzburger Volksschullehrers und Gesangsmethodikers Raimund Heuler (1872–1932) einer Textanalyse unterzogen. Ziel war eine perspektivverschiebende Haltung auf die in der historisch-musikpädagogischen Forschung als *Tonwort-* oder *Methodenstreit* bezeichnete Auseinandersetzung im Rahmen der Schulgesangreform und der hohen Popularität der Tonwortmethode von Carl Eitz in den Anfangsdekaden des 20. Jahrhunderts einzunehmen. Dafür wurde ein aus den Raumwissenschaften entlehntes Paradigma zugrunde gelegt, auf das bereits Nina Noeske für die Musikwissenschaft wie folgt aufmerksam gemacht hatte:

„Während die am Zeitstrahl orientierte Geschichtsschreibung dazu tendiert, bestimmte, vermeintlich zentrale historische Stränge zu fokussieren, um vor allem kompositorische und konzeptuelle, oft im Sinne einer Fortschrittsgeschichte verstandene Entwicklungslinien aufzuzeigen, rückt die am Raum orientierte Musikhistoriographie simultan existierende Beziehungsgefüge bzw. Netzwerke ins Blickfeld. Auf diese Weise wird das Bild von der Vergangenheit deutlich komplexer: Sichtbar wird, dass Entwicklungslinien nicht eindimensional verlaufen und vermeintliche Brücken oft als räumliche Verlagerung erklärt werden können. Anstelle der Annahme von Zentrum und Peripherie werden musikalische Handlungsfelder untersucht: So sind Räume ineinander verschachtelt, existieren mitunter parallel am gleichen historischen Ort, lassen sich unter anderem als Kommunikationsfelder untersuchen und konstituieren immer auch ein Außen im Sinne Michel Foucaults, welches in seiner Gegenwart unbemerkt bleibt.“ (Noeske, 2009, S. 268)

Thomas Phleps (2001) dokumentiert detailreich die Auseinandersetzung zwischen Vertretern von absoluten Systemen, wie dem von Eitz, und jenen, die eine relative Lehrweise wie die Tonika-Do-Methode vertraten. Aus einer raumwissenschaftlichen Perspektive auf die Streitschrift Heulers geblickt, traten nach

4 Siehe dazu den Bericht von Heuler (1909).

dieser Analyse allerdings stark regionale Züge zutage. Denn die Untersuchung des besagten Buches zeigte, dass Grenzen gezogen sowie Feinde und Freunde identifiziert, vor allem aber Netzwerke sichtbar wurden (vgl. Clausen, 2013). Die Einschätzung von Phleps, an Heuler sei „aufgrund fehlender Linientreue [...] ein Exempel statuiert“, und „der einst und weiterhin um die Tonwortsache besorgte Heuler ohne Parteiausschlussverfahren von der ‚Gruppe Bennedik‘ aus der Geschichte des Eitzschen Tonworts getilgt“ (Phleps, 2001, S. 99) worden, ist zwar nach wie vor zuzustimmen. Allerdings zeigte die Untersuchung seiner Schrift, die im Übrigen keine Abrechnung mit Carl Eitz, sondern eine recht elaborierte, einzelne Leistungen Eitz' würdigende, wenngleich in Teilen auch recht polemisch vorgetragene Kritik am theoretisierenden Überbau des Eitzschen Tonwortes ist, eine Art *Revierverhalten* Heulers (Clausen, 2013).⁵ Dazu gehört auch, Kestenbergs Bildungsbegriff infrage zu stellen, andere Eitzianer – vor allem in München – als Verhinderer der *guten Sache* zu sehen und die Unterrichtsvisitationen von Lehrenden des Bayerischen Staatskonservatoriums Würzburg zweifelhaft zu finden. Seiner Zeit zog ich nach der Textanalyse in der Gesamtschau der 1910er- und 1920er-Jahre folgenden Schluss:

„Die Reformen an den Übergängen von schulischem Gesangunterricht zu einem Musikunterricht in Preußen und in Bayern sowie der sowohl davor und danach in unterschiedlicher Stärke fortdauernde Methodenstreit erweitern die bisherigen Referenzpunkte (Kestenberg, Koch u.a.) durch nur scheinbare Randbezirke.“ (Clausen, 2013, S. 281, Hervorhebung im Original)

Mit diesem Fazit war einerseits eine These aufgestellt, die erst durch weitere Untersuchungen zu diesem Themenfeld bzw. zu anderen Vertreterinnen und -vertreter zu bestätigen oder zu widerlegen wäre. Andererseits schien sich durch die Berücksichtigung raumwissenschaftlicher Beschreibungskategorien eine Perspektivverschiebung historisch-musikpädagogischer Forschung insgesamt anzudeuten, die es nun durch eine weitere Untersuchung zu schärfen gilt.

Fallbeispiel: „Einrichtung von Zentralsingschulen“ (Raimund Heuler)

Die Würzburger Zentralsingschule wurde vermutlich um 1909 vom Stadtschullehrer Raimund Heuler eingerichtet und steht im Kontext anderer Gründungen in Bayern, wobei sich nicht zuletzt die bereits erwähnte Augsburgs Singschule

5 Die Wahl dieser biologistischen Bezeichnung geschieht nicht unbedacht, denn in Clausen (2013) schien sich diese Sichtweise durch die Analyse zunächst zu bestätigen. Allerdings wird im Folgenden zu zeigen sein, dass der Revierbegriff durch jenen der Territorialität zu ersetzen sein wird (vgl. Bilstein, 2013, S. 83f.).

in den Augen Heulers auf seiner methodischen Linie befand.⁶ Als Absolvent des Schuljahres 1892/93 der Königlichen Musikschule in Würzburg (vgl. Kliebert, 1904, S. 156) übernimmt Heuler eine Stelle an der Pleicher Schule im Norden der Würzburger Altstadt, tritt aber vor allem durch zahlreiche musikdidaktische Publikationen, fast ausschließlich im Umfeld des Schulgesangs, in Erscheinung. Zunächst Eitzianer, sagt er sich um 1914 auch persönlich von seinem Vorbild und Lehrer los, weil er dessen Assoziationslehre, genauer gesagt die von seinem Erfinder propagierte Assoziation zwischen Tonnamenvorstellung und Tonhöhenvorstellung, nicht teilte. Heuler beschreibt rückblickend seine Begegnung mit den Ideen Eitz' als erhellend, nachdem er sich bis 1907 in der Schule „zehn Jahre im Kampf mit den Tonschriftalphabeten“ befand und die „Unzulänglichkeit der damals gebräuchlichen Notensinglehrmethode“ (Heuler, 1929, S. 21) kennengelernt habe.

Im Jahre 1912, auf insgesamt neun Einzelartikel aufgeteilt, veröffentlicht er eine Aufsatzfolge mit dem Titel „Einrichtung von Zentralsingschulen“. Zum einen waren diesen Beiträgen nicht nur schulgesangpädagogische Fortbildungen seit Juli 1910 (später: „Würzburger Lehrgänge für hörästhetische Schulerziehung“; Heuler, 1929, S. 26) vorausgegangen, sondern – wie Heuler mehrfach betont – seit 1908/09 „experimentelle[...] Untersuchungen“ (Heuler, 1929, S. 24).⁷ Über diese Versuche berichtet er an vielen Stellen; sie finden in der Schule, im Gesangverein oder als Demonstrationsveranstaltungen auf Tagungen statt und fallen fast durchweg zugunsten der Verwendung des Eitzschen Tonwortes in der Variante von Heuler aus. Zum anderen schaltet er 1911 eine bemerkenswerte Anzeige. Ganz im Sprachduktus der Kritik Hugo Riemanns, Kretzschmars und anderer Zeitgenossen stellt er darin fest, dass endlich „etwas Nachdrückliches gegen die wachsende Verrohung des musikalischen Volksgeschmacks zu geschehen habe“ (Heuler, 1911, S. 90). Dieser sei mit der „Einrichtung sogenannter Zentralsingschulen für die werktagsschulpflichtige Jugend in allen deutschen Städten“ (Heuler, 1911, S. 91) zu begegnen. Der Aufruf schließt mit der Aufforderung, „alle Herren und Interessenten“ (Heuler, 1911, S. 91) mögen sich doch bitte an Raimund Heuler in Würzburg wenden.

Dieser Aufruf, die neunteilige Aufsatzserie mit detaillierten Ausführungen zum Aufbau, zur Finanzierung und zum Lehrplan (inklusive Abdruck von Musterbescheinigungen etc.) sowie das in den didaktischen Schriften stets auftauchende regionale Motiv über die Erwähnung der Würzburger Zentralsingschule und der Fortbildungskurse etc. machen deutlich, dass über die Institutionalisierung der

6 Da zahlreiche Dokumente sowohl zu Heuler als auch zur Zentralsingschule Kriegsverlust sind, kann das Datum lediglich anhand der verstreuten Äußerungen Heulers in seinen Schriften sowie des Würzburger Adreßbuchs von 1909 erschlossen werden. In letztem steht folgender Eintrag: „Heuler, Raimund, Stadtschullehrer, Direktor der Zentralsingschule, Komponist und Musikschriftsteller, Harfenstr. 2“ (S. 79). In der Ausgabe von 1908 ist dieser Eintrag nicht zu finden.

7 Siehe dazu auch Messmer (1911).

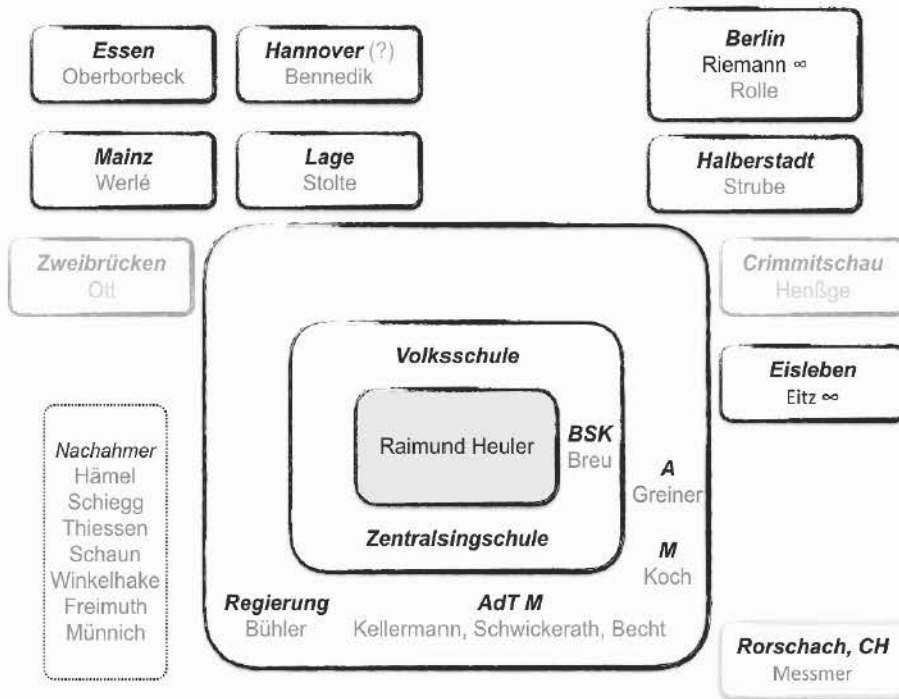


Abbildung 1: Heulers kommunikatives Netzwerk (BSK=Bayerisches Staatskonservatorium Würzburg; AdT=Akademie der Tonkunst München, Darstellung Bernd Clausen)

Zentralsingschule mit einem raumwissenschaftlichen Paradigma nicht nur Regionalität, sondern auch Identifikationsprozesse (vgl. Wollersheim, Tzschaschel & Middell, 1998) sichtbar gemacht werden könnten. Anhand der genannten Quellen wird nachfolgend in zwei Analyseschritten die Tauglichkeit dieses Paradigmas für historisch-musikpädagogische Forschung überprüft.

Analyse 1: Geografische Räume

Der erste Analyseschritt macht zunächst die geografisch unterscheidbaren Räume sichtbar, in denen sich Heuler mit seinen Kommunikationspartnern grundsätzlich bewegt. Über die Untersuchung abgedruckter Korrespondenzen sowie der zahlreichen Beiträge in Zeitschriften und in seinen Büchern wird ein Netzwerk von Verbindungen erkennbar, das sich nicht nur über weite Teile des Deutschen Reiches erstreckt, sondern auch Namen von Personen enthält, die im musikpädagogischen Fachdiskurs der ersten 30 Jahre des 20. Jahrhunderts als einflussreich bezeichnet werden können (Abbildung 1).

Würzburg sowie der Freistaat sind die beiden inneren Bezirke, in denen sich Heuler sowohl gegenüber dem Ministerium als auch der Akademie der Tonkunst in München und verschiedenen anderen Akteuren artikuliert. Während die in der Abbildung schwarz geschriebenen Namen von ihm als fachlich nahestehend wahrgenommen werden, sind die blass dargestellten Personennennungen Ziele seiner zum Teil recht heftigen Kritik, mithin seiner Ablehnung. Gegenüber Riemann und auch Eitz lässt sich eine differenzierte Haltung erkennen, die zwischen Achtung und fachlicher Ablehnung oszilliert. Ergänzt sind auf der linken Hälfte der Abbildung die sogenannten Nachahmer, die nach Ansicht Heulers das Eitzsche Tonwort nicht verstanden haben oder versuchen, ihn zu kopieren.

Diese Art der Netzwerkdarstellung gibt zunächst einen groben Überblick über die räumliche Verteilung jener Community, in der sich Heuler als Musikpädagoge bewegt. Doch führt dieser Leseprozess sogleich zu einem zweiten Analyseschritt, der nachfolgend exemplarisch erfolgt.

Analyse 2: Metaphorische Räume

Über Metaphern, Bilder und Geschichten werden „Idealbilder von Bildungsräumen“ modelliert (Nugel, 2016, S. 16). Nugel weist darauf hin, dass mit „kulturwissenschaftlichen Ansätzen [...] Räume als kommunikative Sinnformen des Räumlichen wahrgenommen und konstruiert [werden]“ (Nugel, 2016, S. 16). In dieser Weise kann an Texten beobachtet werden, wie „Bildungsräume in Kommunikationen relevant gemacht werden“ (Nugel, 2016, S. 16). Exemplarisch lässt sich dies am ersten Beitrag der Aufsatzfolge von Heuler zeigen (Abbildung 2).

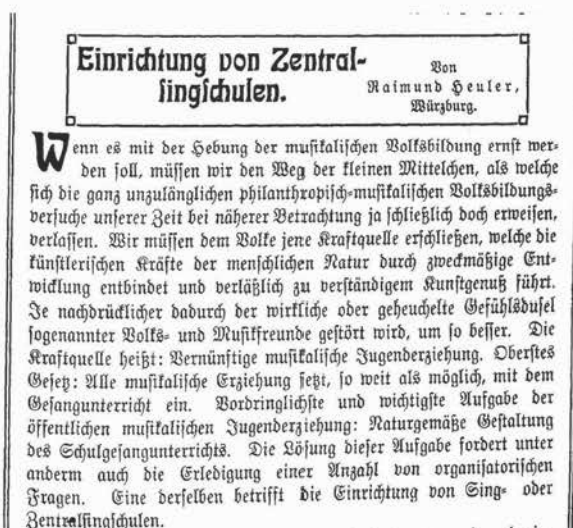


Abbildung 2: Heuler (1912a), Ausschnitt

Es findet sich die Bewegung im Raum wieder, ausgedrückt durch das Bild der *Hebung* und Betonung einer *naturgemäßen* Entwicklung, die Vorstellung der verschütteten und wieder zu erschließenden *Kraftquelle* wird ebenfalls evoziert. Diese Bilder werden zusätzlich geschärft durch eine gleichzeitige Abwertung anderer Bemühungen, hier sind es die „philanthropisch-musikalischen Volksbildungsversuche“, die Heuler als „unzulänglich“ bezeichnet, wobei diese Anmerkung im Kontext anderer Äußerungen durchaus als Seitenhieb auf die Jugendmusikbewegung interpretiert werden kann.

Im weiteren Verlauf der Analyse wird deutlich, dass die Zentralsingschule bei Heuler ein Raum des institutionalisierten musikerzieherischen Tuns ist. Das wird in der Aufsatzfolge recht plastisch. Zum einen sei der „Name ‚Zentralsingschule‘ [...] vollauf berechtigt, wenn man in Erwägung zieht, daß die Anstalt den natürlichen Mittelpunkt für die grundlegende musikalische Erziehung der gesamten Schuljugend einer Stadt bilden soll.“ (Heuler, 1912a, S. 39) Zum anderen benutzt Heuler die Metapher des Hauses, dessen Betriebskosten durch Schulgeld aufzubringen sind („Zum Hausbauen gehört Geld“; Heuler, 1912b, S. 51). Deziert führt er die vertraglich geregelten Pflichten der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern aus. Allein für die Erörterung dieser Rahmenbedingungen verwendet er vier der neun Beiträge und resümiert zum Abschluss: „So hätten wir denn ein Haus gebaut und können nun daran denken, es einzurichten.“ (Heuler, 1912e, S. 86). Damit meint er den Aufbau oder – wie er es nennt – die „innere Gliederung“. Sie besteht aus einer Vorschule, „drei aufsteigenden Jahresklassen und eine Selekt“ (Heuler, 1912e, S. 86) sowie „zweijährige Kurse für Schwach-Hörige“ (Heuler, 1912e, S. 86).

Die grundsätzliche inhaltliche Ausrichtung der Institution fasst Heuler wie folgt zusammen:

„Die Lehraufgabe der Zentralsingschule umfaßt Stimm- und Treffsingen, Einzelgesang, alle Arten des Chorgesangs für gleiche und gemischte Stimmen (ohne und mit Instrumentalbegleitung), Einführung in die Grundlagen der Musiktheorie, von der III. Klasse ab Vermittlung des Wichtigsten aus der Musikgeschichte. Die Lehraufgabe der Vorschule sowie der Klasse für Musikalisch-Schwachhörige besteht in systematischer Bildung des musikalischen Gehörs als der unentbehrlichen Grundlage allen Musizierens.“ (Heuler, 1912e, S. 87)

Ein detaillierter Lehrplan, der sich über drei Beiträge hinwegzieht (Heuler, 1912f, 1912g, 1912h) beschließt diese Aufsatzfolge. Bis auf die schrittweise einzuführenden nach Eitz bezeichneten Tonarten heruntergebrochen und ergänzt durch Übungen zur Zungengymnastik und Atemtechnik stellt sich der Lehrplan als sehr präzise dar und vermittelt das Bild eines geschlossenen Lehrgangs, gleichwohl Heuler am Ende seiner Ausführungen auf die Bedeutung des Liedes als zentralen Bezugspunkt dieses Tuns – ebenfalls in metaphorischer Weise – wie folgt hinweist:

„Das durch diese Zeiteinteilung bedingte synthetische Verfahren beabsichtigt weder strenge Scheidung der einzelnen Disziplinen noch Erreichung hoher Sonderleistungen. Die Erarbeitung des Liedes ist als der natürliche Brennpunkt anzusehen, in dem sich die in gerader Richtung auf das Hauptziel gleichmäßig auszubildenden Einzelkräfte des Schülers zu künstlerischem Vermögen sammeln.“ (Heuler, 1912i, S. 143)

Nun können wie in Clausen (2013) die Stadt Würzburg, Heulers Methodik und die Zentralsingschule raumwissenschaftlich als regionale Strukturierungsdimensionen gedeutet werden. Immerhin konstruiert Heuler Würzburg als „Ausgangspunkt der Tonwortbewegung“ und als „leuchtende Fackel“ im „Krieg“ (Clausen, 2013, S. 267–274) um die richtige Methode. Allerdings fehlt hier ein Schritt, dem seiner Zeit unter dem Code „Ich, Raimund Heuler“ (Clausen, 2013, S. 275f.) zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und der mit dem Sachbegriff Regionalität alleine nicht mehr abzudecken ist, weil damit die Verbindung zwischen dem Ich und dem von ihm konstruierten Raum nicht adäquat berücksichtigt wird.

Johannes Bilstein schärft die in der Literatur vielfach herausgearbeitete Verbindung zwischen Raumwahrnehmung und Raumgebrauch über den Begriff *Territorialität* und illustriert dies u. a. am bereits genannten *Émile* von Rousseau wie folgt:

„Rousseaus Erzieher ordnet, strukturiert und manipuliert den Raum, in dem Émile sich bewegt und schafft so ein dezidiert pädagogisches Territorium, das sich deutlich und explizit und kritisch-aggressiv gegen andere Territorien: z. B. die zivilisatorisch-verdorbene Stadt – [sic!] abgrenzt.“ (Bilstein, 2013, S. 86)

Territorialität wird zu einem „Deutungs- und Gliederungsmuster im Welt- und Selbstverhältnis“. Sie erscheint als „die räumliche Dimension jenes doppelten Bezuges auf ein als konsistent und abgegrenzt erlebtes Ich und auf eine als außen erlebte Welt, der uns als reflexive und selbst-reflexive Lebewesen ausmacht“ (Bilstein, 2013, S. 85).

Die Grenzziehungen von Heuler sind also zum einen in der oben gezeigten Netzwerkdarstellung sichtbar gemacht. Zwar nimmt er über persönliche Korrespondenzen und Publikationen am reichsweiten Fachdiskurs teil, doch dienen diese zur Abgrenzung der eigenen Positionen und Stärkung seines Zentrums. Zum anderen ist die Zentralsingschule für Heuler eine weitere, steingewordene Grenzziehung seines Territoriums, in der die Ideale einer musikalischen Bildung, die auf einem systematisch angeleiteten Singen institutionalisiert, rechtlich und finanziell abgesichert und mit einem methodisch geschlossenen Curriculum versehen, pädagogisch verwirklicht werden und dies ebenfalls sowohl in Ergänzung und Abgrenzung zu schulischen Orten.

Fazit

Heinz Antholz reflektiert in seinem Epilog anhand einiger Beiträge der AMPF-Tagung 2001 die Arten und Weisen historisch-musikpädagogischer Forschung. Einerseits sei „materiale[...] Forschung“ als „pure Daten- und Faktenhuberei“ (Antholz, 2001, S. 320) nicht ausreichend, andererseits könne die Herstellung eines Gegenwartsbezuges historischer Forschung zur kritischen Selbstreflexion und weiteren Erschließung vergangener Wissensbestände verhelfen. Auch der oben genannte Aufsatz von Phleps zum Tonwortstreit (vgl. Antholz, 2001, S. 321f.) wird in diesem Zusammenhang von ihm kritisch in den Blick genommen. Für Antholz entpuppt sich Phleps' Aufsatz als „ein mentalitätsgeschichtlicher Beitrag zur musikpädagogischen Attitüdenforschung, nämlich zu magistralen oder gar autoritären Lehrverfahren im Bewusstsein der richtigen Methode“ (Antholz, 2001, S. 321). Das Einnehmen einer solchen Beschreibungs- und Bewertungsperspektive, bei der die Frage der richtigen Methode, die zweifellos angesichts gegenwärtiger Lehrgänge wie dem sogenannten Aufbauenden Musikunterricht oder der Solmisation sowie den zahllosen musikdidaktischen Konzepten und Konzeptionen als Bezugsgrößen, gar Vergleichsmengen sofort in den Sinn kommen, ist auch gegenwärtig naheliegend. Für das Erkenntnisinteresse des hier dargestellten Ansatzes sind sie jedoch nicht leitend. Auch den vergessenen Schriften von Heuler, den Echos seines Schaffens, wie z. B. im Handbuch der Musikerziehung (Kühn, 1931, S. 59, 67f.) und schließlich der von Phleps zugewiesenen Position als Outlaw weder in Gestalt einer vermeintlichen Ehrenrettung zu begegnen, gar zu bewerten, noch eine bloße Nacherzählung zu unternehmen, standen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Ausgangspunkt war, über das kulturwissenschaftliche Paradigma des Raumes zu erproben, was mit den historischen Quellen passiert, wenn erstens der Autor nicht allein in seiner Zeitlichkeit, sondern auch Räumlichkeit betrachtet wird und wenn zweitens die über die Recherche gehobenen Quellen musikpädagogischer Schriftproduktion als Raumkonstruktion dargestellt und beschrieben und zum Erstgenannten in Beziehung gesetzt werden. Und da zeigt sich zum einen, dass über Heulers Schrifttum Konstellationen sichtbar gemacht werden können. Nicht allein der Tonwortstreit als scheinbare Entwicklungslinie, die bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hineinreicht und in einer monokausalen Vorstellung Heuler als Abweichler und Exkommunizierten etikettiert, sondern der musikpädagogische Fachdiskurs insgesamt stellt sich in diesem Zeitfenster als „kommunikative Sinnform[...] des Räumlichen“ (Nugel, 2016, S. 16) dar. Denn die Heulersche Methode wird zu einer Würzburger Angelegenheit, die es gilt, gegenüber anderen methodischen Überzeugungen, die durchaus intensiv wahrgenommen und in Artikeln und Aufsätzen kommentiert werden, abzugrenzen. Zum anderen manifestiert sich das „unsichtbare Gefüge von gedanklichen Vorstellungen und Bildern“ (Nugel, 2016, S. 16) über jene textanalytisch rekonstruierte Kommu-

nikation. Methode und Institution werden über die Diktion räumlich modelliert. Damit verdichtet sich nicht nur der Wissensbestand um die Schulgesangsreform, sondern es werden durchaus rezente Fragen, wie z. B. nach dem Bildungsbegriff, berührt. Denn letzteren entwirft Heuler unter den gegebenen und kritisch gesehenen (musik-)kulturellen gesellschaftlichen Bedingungen über den Raum an seiner Person und streift mit der Zentralsingschule und ihrem bildenden Auftrag zugleich den Bereich der musikbezogenen Institutionengeschichte (vgl. Clausen, 2017). Schließlich – sensibilisiert durch Herzogs Metaphorologie – wird deutlich, wie über „pädagogische Raumpraktiken“ auch „Macht- und Subjektivierungspraktiken“ (Nugel, 2016, S. 25) sichtbar werden. Sie konnten hier nur angedeutet werden, indem auf das Freund-Feind-Schema hingewiesen wurde, das sich auch in der Diktion (vgl. Clausen, 2013) des Schreibstils niederschlägt. Diese Praktiken wären jedoch im Weiteren näher in den Blick zu nehmen.

Als ein Ertrag für die historisch-musikpädagogische Forschung bleibt überdies festzuhalten, dass der hier vorgenommene raumwissenschaftliche Perspektivwechsel mehr ist als nur das bloße Verschieben des Schlaglichtes. Er verdichtet und erweitert das Verständnis musikpädagogischer Fachgeschichte, indem die beschriebenen, simultan bestehenden Handlungs- und Kommunikationsfelder eine eindimensionale Darstellung des Tonwortstreites zu relativieren beginnen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2. ergänzte Auflage). Mainz u. a.: Schott.
- Aebli, H. (1977). *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* (10. unveränderte nach der 9. stark erweiterten und umgearbeiteten Auflage). Stuttgart: Klett.
- Antholz, H. (2001). Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog. In M. von Schönebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 22) (S. 319–327). Essen: Die Blaue Eule.
- Becker, A. (2007). *Albert Greiner und die Augsburger Singschule*. Dissertation Universität Augsburg. [http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/\[08.06.2017\]](http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/[08.06.2017]).
- Bernhard, A. & Gruschka, A. (2002). Lernlandschaften des Ich – Edmund Köfels subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst. *Pädagogische Korrespondenz*, 29, 44–66.
- Bilstein, J. (2013). Territorialität als pädagogische Denkform. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 81–98). Opladen: Barbara Budrich.

- Clausen, B. (2013). Was heißt ‚musikpädagogisch provinziell‘? Das Fallbeispiel Raimund Heuler. In C. Henzel (Hrsg.), *Provinz? Würzburger Musikkultur in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 241–281). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Clausen, B. (2017). Musik, Staat, Institution – Musikhochschule. Zum Qualitätsdiskurs als Denkstil. In B. Clausen & H. Geuen (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.) (2008). *Spatial turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (= Sozialtheorie). Bielefeld: transcript.
- Downs, R. M. & Stea, D. (1982). *Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen*. New York: Harper & Row.
- Dünne, J. & Günzel, S. (Hrsg.) (2006). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, E. & Kesper-Biermann, S. (2011). Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann & C. Ritzi (Hrsg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert* (S. 9–27). Heilbronn: Klinkhardt.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, 9, 6–53.
- Günzel, S. (Hrsg.) (2009). *Raumwissenschaften* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1891). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart* (= Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 53). Bern u. a.: Lang.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Heuler, R. (1909). Unharmonisches vom IV. Musikpädagogischen Kongreß. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 1), 17–19.
- Heuler, R. (1911). Aufruf an alle Schulgesanglehrer deutscher Zunge. *Pharus*, 2(7), 90f.
- Heuler, R. (1912a). Einrichtung von Zentralsingschulen. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 3), 39f.
- Heuler, R. (1912b). Einrichtung von Zentralsingschulen. 1. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 4), 51–53.
- Heuler, R. (1912c). Einrichtung von Zentralsingschulen. 2. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 5), 62–65.
- Heuler, R. (1912d). Einrichtung von Zentralsingschulen. 3. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 6), 75–77.

- Heuler, R. (1912e). Einrichtung von Zentralsingschulen. 4. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 7), 85–87.
- Heuler, R. (1912f). Einrichtung von Zentralsingschulen. 5. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 9), 112–114.
- Heuler, R. (1912g). Einrichtung von Zentralsingschulen. 6. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 10), 126–128.
- Heuler, R. (1912h). Einrichtung von Zentralsingschulen. 7. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 11), 132f.
- Heuler, R. (1912i). Einrichtung von Zentralsingschulen. Schluß. *Allgemeine Deutsche Schulgesangsreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1 (Heft 12), 141–143.
- Heuler, R. (1925). *Anleitung zur schulmässigen Behandlung des Unterrichtes im Singen*. Würzburg: Harfenstrasse 2.
- Heuler, R. (1929). *Ende der Eitzschen Tonwortmethode und anderes vom Tonwort*. Würzburg: Tritsch.
- Hofmann, B. (1995). *Zur Geschichte der bayerischen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 2). Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle* (6. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kestenbergl, L. (1921). *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kliebert, K. (1904). *Die kgl. Musikschule Würzburg ihre Gründung, Entwicklung und Neugestaltung. Denkschrift aus Anlass des 100jährigen Bestehens der Anstalt 1804–1904*. Würzburg: Stürtz.
- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau: Laub.
- Kretschmar, H. (1903). *Musikalische Zeitfragen. Zehn Vorträge*. Leipzig: Peters.
- Kruse, M. (2001). *Musikpädagogik von 1850 bis 1933 im Spannungsfeld zwischen Traditionalismus und Reformorientierung. Eine Darstellung am Beispiel Georg Rolle* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 26). Kassel: Bosse.
- Kühn, W. (1931). Geschichte der Musikerziehung. In E. Bücken (Hrsg.), *Handbuch der Musikerziehung* (= Handbuch der pädagogischen Wissenschaft) (S. 5–68). Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Locke, J. (1824). Some Thoughts Concerning Education. In G. Knaller & T. A. Dean (Hrsg.), *The Works of John Locke in Nine Volumes, Vol. 8* (12th ed.) (S. 1–205). London: Rivington.
- Messmer, O. (1911). *Die Tonwortmethode von Carl Elitz. Ein Versuch ihrer psychologischen Begründung*. Würzburg: Banger Nachf. (Oertel).
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Noeske, N. (2009). Musikwissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1891) (S. 259–273). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 9–29.
- Oberschmidt, J. (2014). Metaphorische Konzepte von musikalischem Lernen. Ein Blick hinter musikdidaktische Konzepte und ihre Begriffe. In J. Vogt (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 213–228). Berlin: LIT.
- Pfeffer, M. (1992). *Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 29). Mainz u. a.: Schott.
- Phleps, T. (2001). Die richtige Methode oder worüber Musikpädagogen sich streiten. Anmerkungen zur Funktion und zum Funktionieren von Solmisationssilben und ihren Produzenten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In M. von Schönebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 22) (S. 93–139). Essen: Die Blaue Eule.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Riemann, H. (1895). Unsere Konservatorien. In H. Riemann, *Präludien und Studien. Gesammelte Aufsätze zur Ästhetik, Theorie u. Geschichte d. Musik, I. Band* (S. 22–33). Frankfurt am Main: Bechhold.
- Riemann, H. (1900). Musikunterricht sonst und jetzt. In H. Riemann, *Präludien und Studien. Gesammelte Aufsätze zur Ästhetik, Theorie und Geschichte der Musik. II. Band* (S. 1–32). Leipzig: Seemann Nachfolger.
- Sandl, M. (2009). Geschichtswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1891) (S. 159–174). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thompson, L. K. & Campbell, M. R. (2003). Gods, guides and gardeners: Preservice music educators' personal teaching metaphors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 158, 43–54.
- Wollersheim, H.-W., Tzschaschel, G. & Middell, M. (Hrsg.) (1998). *Region und Identifikation*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Würzburger Adreßbuch (1909). ...mit den Einwohner-Verzeichnissen der Nachbargemeinden Heidingsfeld, Gerbrunn, Höchberg, Oberdürrbach, Randersacker, Rimpf, Rottendorf, Unterdürrbach, Veitshöchheim, Versbach, Zell a. M. Würzburg: Stürtz.

Prof. Dr. Bernd Clausen
Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstr. 6–8
97070 Würzburg
bernd.clausen@hfm-wuerzburg.de